

Η συμβολή των εικαστικών τεχνών στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Μία διδακτική πρόταση με αναπροσαρμογή ενοτήτων του βιβλίου της Γλώσσας στην ΣΤ' δημοτικού

Σοφία Βλάχου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

sofiavlachou651@gmail.com

Περίληψη

Το αντικείμενο ανάλυσης της παρούσας μελέτης είναι η περιγραφή μίας διδακτικής πρότασης αξιοποίησης της συμβολής των δύο κεντρικών αξόνων του μαθήματος των εικαστικών τεχνών στο Δημοτικό σχολείο (δημιουργία και πρόσληψη) στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η τελευταία ερμηνεύεται εδώ σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της γλώσσας και, άρα, ταυτίζεται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Αξιοποιώντας τα οφέλη αυτά, ο εκπαιδευτικός του Δημοτικού σχολείου δράττεται της ευκαιρίας να βοηθήσει τους μαθητές του να προσδώσουν νόημα στη μάθησή τους και να σημειώσουν, έτσι, πρόοδο σε γλωσσικούς τομείς επικοινωνιακής και λεξικογραμματικής φύσεως.

Λέξεις-κλειδιά: Εικαστικές Τέχνες, Πρόσληψη, Παραγωγή, Γλωσσική Ανάπτυξη, Δημοτικό Σχολείο.

1. Εισαγωγή

Με τη σταδιακή διαμόρφωση της επικοινωνιακής προσέγγισης για τη διδασκαλία της γλώσσας, η οποία ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970, στόχος του σχολείου κατέστη η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, η οποία θα σηματοδοτούσε τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Οι μαθητές, λοιπόν, καλούνταν να μάθουν πώς να προσαρμόζουν καταλλήλως τη γνώση των γραμματικών κανόνων στην παραγωγή συγκροτημένου λόγου που να συνάδει με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση. Έτσι, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος άρχισαν έκτοτε να αποτελούν τα βασικά οχήματα γι' αυτούς, μέσα από τα οποία θα μάθαιναν βαθμιαία να επιτυγχάνουν, με την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας, τις εκάστοτε επικοινωνιακές τους προθέσεις. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές, βιώνοντας πραγματικά γεγονότα, νοηματοδοτούν τη μάθησή τους (Παπαδημητρακόπουλος, 2011).

Αναφορικά με το μάθημα των εικαστικών στο Δημοτικό σχολείο, οι μαθητές επιδιώκεται να εμβαθύνουν στις εικαστικές τέχνες και να τις απολαύσουν μέσω ισόρροπων δραστηριοτήτων σπουδής και δημιουργίας έργων, αλλά και μέσω της γνώσης και της κατανόησης του φαινομένου της δημιουργίας που μετουσιώνεται σε Τέχνη, με απώτερο στόχο να καλλιεργηθούν τόσο ως δημιουργοί όσο και ως φιλότεχνοι θεατές. Ειδικότερα, στόχος είναι τα παιδιά να καλλιεργήσουν, πρώτον, τη δημιουργικότητά τους, την ικανότητά τους για παραγωγή καλλιτεχνικού έργου και τη συμμετοχή τους στις εικαστικές τέχνες. Δεύτερον, τη γνώση τους για τα υλικά, τα μέσα, τα εργαλεία και τις πηγές αλλά και τον ακόλουθο τρόπο χρήσης τους σε ποικίλες εικαστικές μορφές. Τρίτον, την ευαίσθητη ανταπόκρισή τους, την κατανόησή τους, την κριτική τους προσέγγιση και την ικανότητά τους για ανάλυση του εικαστικού έργου καθώς και του φαινομένου της Τέχνης γενικότερα και, τέταρτον, την κατανόησή τους για την πολιτιστική διάσταση των τεχνών και τη συμβολή τους στον πολιτισμό διαχρονικά και συγχρονικά (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Εικαστικών, 2003).

Το παιδί δύναται να παράξει ζωγραφικά σχέδια πριν ακόμη από τα δύο του χρόνια, σχέδια τα οποία είναι σε θέση να εξελίξει καθώς αναπτύσσεται. Συνολικά, υπάρχουν τρία



βασικά στάδια (ελεύθερη ιχνογράφηση και αφαιρετικός σχεδιασμός, σχηματοποίηση, συμβατικός ρεαλισμός) τα οποία περνά διαδοχικά στην προσπάθειά του να αποτυπώσει τις σκέψεις του σε εικαστική μορφή έως την εφηβική του ηλικία, όταν πλέον είτε η ζωγραφική του δραστηριότητα εκμηδενίζεται προς όφελος άλλων δραστηριοτήτων, είτε το παιδί γίνεται ένας μικρός καλλιτέχνης (Goodepough et al., όπ. αναφ. στο Golder, 2003).

Από την άλλη, την ικανότητά του να κατανοεί και να ερμηνεύει ένα εικαστικό έργο τέχνης ως εικόνα¹ δεν την αναπτύσσει μέσω απλών διαδικασιών ωρίμανσης, όπως τη ζωγραφική. Εδώ, εμπλέκεται σε μια διαδικασία πιο σύνθετη και χρονοβόρα, για την οποία απαιτούνται ιδιαίτερα ανεπτυγμένες δεξιότητες (Λογοθέτη, 2014). Οι δεξιότητες αυτές μπορεί να κυμαίνονται από απλή αναγνώριση παραστάσεων – τι βλέπουν σε ένα εικαστικό έργο τέχνης – μέχρι σύνθετες μορφές κατανόησης και ερμηνείας, που εδράζονται σε προσωπικές τους ερμηνείες, υποθέσεις, αναλύσεις, κατηγοριοποιήσεις, σε αναζήτηση επιδράσεων και στην τοποθέτηση ενός εικαστικού έργου τέχνης στο ευρύτερο πλαίσιο (π.χ., ιστορικό) μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε (Καπουλίτσα & Τρούλου, 2007). Επομένως, ο τρόπος εντοπισμού του εκφραστικού νοήματος των έργων αυτών είναι κάτι που προκύπτει με τη διδασκαλία (Μέξη, 2013), η οποία βασίζεται στη δική τους «γραμματική» και το δικό τους ιδιαίτερο λεξιλόγιο (Ιωαννίδου, 2018).

2. Διδακτική πρόταση

Έχουν επιλεγεί συνολικά τρεις ενότητες από το βιβλίο της γλώσσας της ΣΤ' δημοτικού, μέρος των οποίων έχει αναδομηθεί έτσι, ώστε να εντάσσονται ομαλά δραστηριότητες εικαστικής παραγωγής και πρόσληψης, οι οποίες θα συμβάλλουν τόσο στην αισθητική ευαισθητοποίηση των παιδιών, μέσα από την οπτική και απτική τους εξοικείωση με την «πρώτη ύλη» των εικαστικών έργων τέχνης ως μη λεκτικών επικοινωνιακών διαύλων (χρώματα, σχήματα, μορφές) εντός της σχολικής τάξης (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2004), όσο και στη γλωσσική τους ανάπτυξη, μέσα από την προώθηση της ικανότητάς τους για κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, σε επικοινωνιακό και λεξικογραμματικό επίπεδο (Καπουλίτσα & Τρούλου, 2007). Λόγω, λοιπόν, της ενδοσχολικής φύσεως της εφαρμογής που υποδεικνύεται, συνάγεται ότι η τέχνη είναι εδώ αυτή που πηγαίνει να συναντήσει τους μαθητές, συνάντηση που υφίσταται με εποπτικές προσεγγίσεις στην τάξη (προβολή εικόνων) και εδραίωση δημιουργικών δραστηριοτήτων (Παϊζης και Θεοδωρίδης, όπ. αναφ. στο Γρόσδος, 2017).

2.1. Περιγραφή στόχων

Τα παιδιά επιδιώκεται:

- 1) να εμπλακούν σε οργανωμένες δραστηριότητες μετατροπής της ύλης σε συγκεκριμένη εικαστική μορφή (Βάος, χ.χ.),
- 2) να «μυηθούν» στα στάδια ανάλυσης ενός εικαστικού έργου τέχνης (στόχοι αισθητικής ευαισθητοποίησης),
- 3) να γίνουν ικανά να παράγουν μυθοπλαστικούς τύπους κειμένων σε επίπεδο προφορικού ή/και γραπτού λόγου,
- 4) να είναι σε θέση να συντάξουν την περίληψη ενός κειμένου,
- 5) να μπορούν να περιγράψουν, σε επίπεδο προφορικού ή/και γραπτού λόγου, ένα πράγμα,
- 6) να είναι σε θέση να περιγράψουν, σε επίπεδο προφορικού ή/και γραπτού λόγου, ένα

¹ Η ικανότητά του αυτή δηλώνεται με τους όρους «οπτικός/εικονικός γραμματισμός» (visual literacy) και «οπτική γλώσσα», στη δημιουργία των οποίων έχει οδηγήσει η αξιοποίηση του εικονικού υλικού στη διδακτική πράξη (Καπουλίτσα & Τρούλου, 2007).



κτίσμα,

7) να γίνουν ικανά, σε επίπεδο προφορικού ή/και γραπτού λόγου, να πείθουν κάποιον πως η άποψή τους είναι ορθή,

8) να μπορούν να δίνουν και να λαμβάνουν αποτελεσματικά, σε επίπεδο προφορικού ή/και γραπτού λόγου, οδηγίες για κάτι (γλωσσικοί στόχοι επικοινωνιακής φύσεως),

9) να αντιληφθούν τα πλαίσια χρήσης του πλαγίου και του ευθέος λόγου,

10) να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους,

11) να διακρίνουν τους χρόνους των ρημάτων, τα επιρρήματα, τα ουσιαστικά και τους συνδέσμους που χρησιμοποιούνται όταν γίνεται λόγος για το χθες, το σήμερα και το αύριο,

12) να μάθουν ποιες λέξεις ή φράσεις δηλώνουν τόπο,

13) να διαπιστώσουν τον ρόλο του ενεστώτα σε ένα κείμενο που πληροφορεί/περιγράφει,

14) να προσδιορίζουν με ακρίβεια τον ρόλο του επιθέτου σε ένα περιγραφικό κείμενο,

15) να διακρίνουν τα πλαίσια χρήσης της υποτακτικής και της προστακτικής,

16) να είναι σε θέση να διακρίνουν τις συνθήκες και τον τρόπο χρήσης της παρομοίωσης και της μεταφοράς (γλωσσικοί στόχοι λεξικογραμματικής φύσεως).

2.2. Κριτήρια επιλογής εικαστικών έργων τέχνης

Τα εικαστικά έργα τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα προτεινόμενη εφαρμογή ως εικόνες προς προσληπτική ενεργοποίηση και ως εργαλεία προαγωγής της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών επιλέχθηκαν, αρχικά, βάσει της πολυχρωμίας τους, καθώς το χρώμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε μια εικόνα από συναισθηματική και ψυχολογική άποψη αλλά και από άποψη σύνθεσης² (Φλώρου, 2006). Επιπλέον, η επιλογή έγινε με έρεισμα τη σύνδεση των έργων με την εκάστοτε θεματική ενότητα, τη συνάρτησή τους με τους μαθησιακούς στόχους, τη συσχέτισή τους με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών, τη συμπερίληψη στο πλαίσιό τους συμβολισμών και μηνυμάτων και, τέλος, με βάση την αισθητική τους αξία (Μακρή-Μπότσαρη κ.ά., 2019). Προκειμένου, λοιπόν, να μπορέσουν τα παιδιά να καλλιεργήσουν μέσω της εικόνας που επιλέχθηκε, ειδικότερα, από την εικονογράφηση ενός βιβλίου παιδικής λογοτεχνίας, την αισθητική τους, αυτή επιλέχθηκε βάσει της αναχθείσας φύσης της σε πραγματικό εικαστικό έργο τέχνης (Μενδρινού, όπ. αναφ. στο Φλώρου, 2006).

Αρμόζει να αποσαφηνιστεί ότι, στο συμβολικό επίπεδο, το τελευταίο, δηλαδή, επίπεδο ερμηνείας μιας εικόνας, όπου, σύμφωνα με τον Panofski, κατανοείται η εγγενής σημασία της, είναι εύλογο αυτή να μην ερμηνεύεται με τον ίδιο τρόπο από όλους, καθώς στον εικαστικό κώδικα ενυπάρχουν μηνύματα πολυσημικά, μηνύματα, δηλαδή, που επιδέχονται ποικίλες ερμηνείες. Η θέση αυτή εδράζεται στη διαφορετικότητα που διέπει το υπόβαθρο και τις ικανότητες των υποκειμένων που θα «αναγινώσκουν» αυτόν τον κώδικα (όπ. αναφ. στο Φλώρου, 2006). Έτσι, λοιπόν, σε αυτό το πλαίσιο λήφθηκε, τέλος, υπόψη και η πολυσημία των εικαστικών έργων τέχνης, η δυνατότητα, δηλαδή, των μαθητών να καθίστανται συνδημιουργοί στα εικονικά νοήματα, διεγείροντας, με αυτόν τον τρόπο, τη φαντασία τους (Γρόσδος, 2017).

² Η σύνθεση είναι ο τρόπος «σύνταξης» των γραμμών και των χρωμάτων καθώς και ο τρόπος διάταξης των συμπαγών και των κενών όγκων που, αναλόγως της σχηματοποίησης και της μορφοποίησής τους, δημιουργούν και τις αντίστοιχες φόρμες, προκειμένου να λειτουργούν, με τη βοήθεια και του φωτός, στον εικαστικό ή τον πραγματικό χώρο ως ενιαίο σύνολο (Χαραλαμπίδης, 2016).



2.3. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

2.3.1. Ενότητα 1: Ταξίδια-τόποι-μεταφορικά μέσα

Δραστηριότητα 1

Διδακτικά υλικά: χρώματα, μικρά άσπρα χαρτόνια

Πρώτα γίνεται η ανάγνωση του κειμένου «Ταξιδεύοντας με ελέφαντα». Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητάει από κάθε παιδί να συνθέσει μία ζωγραφιά με βάση την κατανόηση και την οπτική που διαμόρφωσε για το εν λόγω κείμενο (εκπλήρωση 1^{ου} στόχου αισθητικής ευαισθητοποίησης). Δίνει στα παιδιά ένα εύλογο χρονικό διάστημα να τελειώσουν τις ζωγραφιές τους και κατόπιν καλεί το εκάστοτε παιδί ξεχωριστά να μοιραστεί προφορικά αυτό που συμβαίνει στη ζωγραφιά του. Το τελευταίο καλλιεργεί, έτσι, την ικανότητά του για σύνταξη, σε επίπεδο προφορικού λόγου, μυθοπλαστικού τύπου κειμένου (Βάος, χ.χ.) και, άρα, μαθαίνει βιωματικά τους χρόνους των ρημάτων, τα επιρρήματα, τα ουσιαστικά και τους συνδέσμους που χρησιμοποιούνται όταν γίνεται λόγος για το χθες, το σήμερα και το αύριο (πραγμάτωση 1^{ου} & 9^{ου} γλωσσικού στόχου). Ο εκπαιδευτικός παραινεί ακόμη κάθε παιδί να μοιραστεί τον λόγο για τον οποίο επέλεξε να αναπαραστήσει το συγκεκριμένο μέρος του κειμένου, καλλιεργώντας το τελευταίο την ικανότητά του να πείθει κάποιον, σε επίπεδο προφορικού λόγου, πως η άποψή του είναι ορθή (επίτευξη 5^{ου} γλωσσικού στόχου), καθώς και τον τρόπο με τον οποίο το καλλιτεχνικό του δημιούργημα συνδέεται με το κείμενο. Αφού γίνει αυτό, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει κάθε παιδί, με έρεισμα τη ζωγραφιά του, να συντάξει μία περίληψη του κειμένου. Το αποτέλεσμα θα είναι τα παιδιά να έχουν συλλάβει το νόημα του κειμένου σε πιο ικανοποιητικό βαθμό από αυτόν στον οποίο θα το είχαν κατακτήσει αν δεν προέβαιναν σε δημιουργία εικαστικού έργου ως αντανάκλαση του κειμένου (Gravalin & Maki, 2013; Mathieson, 2015), όπως επίσης και να έχουν κάνει μία τελεσφόρα εξάσκηση όσον αφορά τον τρόπο εντοπισμού της κεντρικής ιδέας αλλά και υποστήριξης των σημαντικών λεπτομερειών, η οποία αναβαθμίζει την ποιότητα της περίληψης (Trainin, 2011) (εκπλήρωση 2^{ου} γλωσσικού στόχου).

Δραστηριότητα 2

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε 4 ομάδες μοιράζοντας στα μέλη της καθεμιάς από ένα πλαστικοποιημένο φύλλο A4 το οποίο αποτελεί είτε μια εικόνα με την παρουσία ανατροπής από την εικονογράφηση του βιβλίου παιδικής λογοτεχνίας *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* του Lewis Carroll (Carroll, 2006: 106) (βλ. Παράρτημα – Εικόνα 1) είτε μια εικόνα από το εικαστικό έργο τέχνης *The Gare Saint-Lazare: Arrival of a Train* του Claude Monet (βλ. Παράρτημα – Εικόνα 2). Τα μέλη στη συνέχεια εκδηλώνουν (προφορικά) μεταξύ τους τις πρώτες πηγαίες εντυπώσεις τους αναφορικά με την εικόνα ως εικαστικό έργο τέχνης και, αμέσως μετά, την προσεγγίζουν αισθητικά. Εδώ, αρχικά την παρατηρούν και την περιγράφουν. Έπειτα, αποκωδικοποιούν τα εκφραστικά μέσα του καλλιτέχνη-εικονογράφου. Κατόπιν, κρίνουν, συγκρίνουν και ερμηνεύουν (εκπλήρωση 2^{ου} στόχου αισθητικής ευαισθητοποίησης). Εντέλει, τα ίδια, καθιστώντας ενεργή τη διαδικασία της φανταστικής τους σκέψης, προβαίνουν ατομικά σε μία δραστηριότητα δημιουργικής γραφής, όπου συνθέτουν ένα μυθοπλαστικού τύπου κείμενο με έρεισμα την εικόνα και ορμώμενα από τις φράσεις: «Συνεχίστε την ιστορία...» ή «Τι θα συνέβαινε αν...» [βλ. Παράρτημα – Φύλλο εργασίας 1 & 2 (Γρόσδος, 2017)].

Αρχικά, τα παιδιά χρησιμοποιούν το κειμενικό είδος της περιγραφής (Λογοθέτη, 2014; Μακρή-Μπότσαρη κ.ά., 2019) [βλ. Φύλλο εργασίας 1 & 2 – 1^η ερώτηση («Περιγράψτε την εικόνα. Παρατηρήσατε κάτι το ιδιαίτερο ή κάτι που σας δυσκόλεψε προς το παρόν να το κατανοήσετε και να το ερμηνεύσετε;»)] εξασκούμενα στο να περιγράφουν, σε επίπεδο προφορικού λόγου, ένα πράγμα (εκπλήρωση 3^{ου} γλωσσικού στόχου) αλλά και διατυπώνουν



τη γνώμη τους στηρίζοντάς την [βλ. Φύλλο εργασίας 1 & 2 – 1^η ερώτηση («Γιατί;»)], οπότε και καλλιεργούν την ικανότητά τους να πείθουν κάποιον, σε επίπεδο προφορικού λόγου, πως η άποψή τους είναι σωστή (Λογοθέτη, 2014· Μακρή-Μπότσαρη κ.ά., 2019) (επίτευξη 5^{ου} γλωσσικού στόχου). Σε αυτό το πλαίσιο, αλλά και εντοπίζοντας, στη συνέχεια, τα τεχνοτροπικά-μορφολογικά στοιχεία της εικόνας (βλ. Φύλλο εργασίας 1 & 2 – 2^η, 3^η & 4^η ερώτηση) εξοικειώνονται εμπειρικά με τις λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν τόπο (εκπλήρωση 10^{ου} γλωσσικού στόχου), με τον ρόλο του ενεστώτα σε ένα περιγραφικό κείμενο (εκπλήρωση 11^{ου} γλωσσικού στόχου) καθώς και με τη σημασία του επιθέτου στο ίδιο είδος κειμένου (πραγμάτωση 12^{ου} γλωσσικού στόχου). Έπειτα, στις ερωτήσεις κρίσης, σύγκρισης και ερμηνείας τα παιδιά για άλλη μια φορά εξασκούνται στο να πείθουν κάποιον, σε επίπεδο προφορικού λόγου, πως η γνώμη τους είναι ορθή [βλ. Φύλλο εργασίας 1 & 2 – 5^η ερώτηση («Για ποιον λόγο νομίζετε ότι ο καλλιτέχνης/εικονογράφος ζωγραφίζει κατ' αυτόν τον τρόπο;»)] (Λογοθέτη, 2014; Μακρή-Μπότσαρη κ.ά., 2019) (εκπλήρωση 5^{ου} γλωσσικού στόχου). Στο ίδιο σημείο, επίσης, τα παιδιά εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους (Μέξη, 2013), καθώς ο εκπαιδευτικός, χωρίς να επιμείνει στην αυστηρή ορολογία γύρω από την τέχνη (Γρόσδος, 2017), αναφέρει και εξηγεί με απλότητα και ενάργεια την τεχνοτροπία του ζωγράφου Claude Monet καθώς και του εικονογράφου Anthony Browne στο συγκεκριμένο παιδικό βιβλίο, οι οποίες προσδιορίζουν αμφότερες το ρεύμα του Ιμπρεσιονισμού³, με εξαίρεση τη δεύτερη εικόνα η οποία εμπεριέχει ταυτόχρονα και στοιχεία σουρεαλισμού⁴ (πραγμάτωση 8^{ου} γλωσσικού στόχου). Οι μαθητές εντέλει, με το να παράγουν μυθοπλαστικούς τύπους κειμένων στα οποία προσιδιάζουν φανταστικά, εφευρετικά και ευρηματικά γνωρίσματα (Γρόσδος, 2014; Γρόσδος, 2018) (βλ. Φύλλο εργασίας 1 & 2 – 6^η ερώτηση), εξασκούνται στη διάκριση του επικοινωνιακού πλαισίου και του τρόπου χρήσης της παρομοίωσης και της μεταφοράς (επίτευξη 1^{ου} & 14^{ου} γλωσσικού στόχου). Για την παραγωγή τέτοιου είδους κειμένων χρησιμοποιούν και τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα συνειδητοποιώντας, έτσι, τα ρήματα, τα επιρρήματα, τα ουσιαστικά και τους συνδέσμους που αφορούν το χτες, το σήμερα και το αύριο καθώς και τις συνθήκες χρήσης του πλάγιου και του ευθέος λόγου (επίτευξη 7^{ου} & 9^{ου} γλωσσικού στόχου).

2.3.2. Ενότητα 2: Κατοικία

Δραστηριότητα 1

Διδακτικά υλικά: χρώματα, μικρά άσπρα χαρτόνια

Ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές τον τίτλο του κειμένου «Το σπίτι του ποιητή Καβάφη» ως το θέμα που πρόκειται να υποβληθεί σε επεξεργασία στη δραστηριότητα αυτή και που παραπέμπει σε μη-λογοτεχνικό κείμενο, καλώντας τους να ζωγραφίσουν ό,τι γνωρίζουν γι' αυτό, προτού ο ίδιος μεταβεί στη διαδικασία μεγάλωφνης ανάγνωσής του. Όταν ολοκληρώσει αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές έχοντας ακούσει με προσοχή τον δάσκαλό τους, είτε επανασχεδιάζουν τη ζωγραφιά τους, είτε συμπληρώνουν επιπλέον στοιχεία σε αυτήν που έχουν ήδη δημιουργήσει (πραγμάτωση 1^{ου} στόχου αισθητικής ευαισθητοποίησης). Κινητοποιούνται, έτσι, ως προς τη συγκράτηση των λεπτομερειών του συγκεκριμένου προς ανάγνωση κειμενικού υλικού και κατ' επέκταση προωθούν την

³ Οι εκπρόσωποι του Ιμπρεσιονισμού προέβαιναν/προβαίνουν σε μία μέθοδο γρήγορου ζωγραφίσματος, όπου εργάζονταν/εργάζονται με πινελιές καθαρών, άμεικτων χρωματικών τόνων, δίχως τις κλιμακωτές μεταβάσεις από το φωτεινό στο σκοτεινό (Χαραλαμπίδης, 2016).

⁴ Ο Σουρεαλισμός ήθελε να απελευθερώσει την απωθημένη στο υποσυνείδητο δημιουργική ενέργεια με έναν τρόπο εντελώς αυθόρμητο και μέσα από αυτόματη δράση και δεν απέδωσε ιδιαίτερη σημασία στην προωθητική δύναμη του αιώνα, την τεχνική (Χαραλαμπίδης, 2016).



ικανότητά τους για ανάκληση πληροφοριών όπως και για οικοδόμηση μεστότερου νοήματος από αυτό (Paquette et al., όπ. αναφ. στο Gravalin & Maki, 2013). Ως αποτέλεσμα, η περίληψη που θα συντάξουν στη συνέχεια με βάση τη ζωγραφιά τους, θα χαρακτηριστεί από βελτιωμένη ποιότητα (εκπλήρωση 2^{ου} γλωσσικού στόχου).

Δραστηριότητα 2

Ο εκπαιδευτικός προσελκύει την προσοχή των μαθητών διανέμοντας στον καθένα από αυτούς από ένα πλαστικοποιημένο φύλλο A4 όπου αναπαριστάται το εικαστικό έργο τέχνης *The Bedroom At Arles* του Vincent Van Gogh (βλ. Παράρτημα – Εικόνα 3). Οι μαθητές προβαίνουν ατομικά συνολικά σε τέσσερα στάδια ανάλυσης του εν λόγω έργου, όπως αυτά έχουν προταθεί από τον Perkins: παρατήρηση, περιγραφή, ερμηνεία, κριτική αντιμετώπιση (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2011). Ο εκπαιδευτικός μοιράζει φύλλο εργασίας στα παιδιά (βλ. Παράρτημα – Φύλλο εργασίας 3) που απηχεί τα στάδια αυτά (επίτευξη 2^{ου} στόχου αισθητικής ευαισθητοποίησης). Τα παιδιά, προτού διεκπεραιώσουν τον Δ' κύκλο ανάλυσης του έργου, θα κληθούν να παρουσιάσουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια της τάξης, εδραιώνοντας συζήτηση (Γρόσδος, 2017).

Αναφορικά με τους γλωσσικούς στόχους που επιτυγχάνονται, ειδικότερα, σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά εξασκούνται, μέσω της σύντομης περιγραφής όσων υπάρχουν στο απεικονιζόμενο δωμάτιο (Α' κύκλος ανάλυσης του έργου – 1^η ερώτηση), στο να περιγράψουν, σε επίπεδο γραπτού λόγου, ένα πράγμα κι ένα κτίσμα (Οικονόμου, 2009) (εκπλήρωση 3^{ου} και 4^{ου} γλωσσικού στόχου). Έτσι, μαθαίνουν βιωματικά τις λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν τόπο (πραγμάτωση 10^{ου} γλωσσικού στόχου) και τον ρόλο που διαδραματίζει ο ενεστώτας ρηματικός χρόνος και το επίθετο σε ένα περιγραφικό κείμενο (εκπλήρωση 11^{ου} & 12^{ου} γλωσσικού στόχου). Επιπλέον, με το να εκφράζουν λεκτικά μια ιστορία που πιθανώς προκύπτει από την παρατήρηση (Β' κύκλος ανάλυσης του έργου – 1^η ερώτηση & Γ' κύκλος ανάλυσης του έργου – 6^η ερώτηση), εξασκούνται ως προς το να παράγουν μυθοπλαστικούς τύπους κειμένων (Γρόσδος, 2014; Γρόσδος, 2018) και, κατ' επέκταση, ως προς το να διακρίνουν τους ρηματικούς χρόνους, τα επιρρήματα, τα ουσιαστικά και τους συνδέσμους που χρησιμοποιούνται όταν γίνεται λόγος για το χθες, το σήμερα και το αύριο (επίτευξη 1^{ου} & 9^{ου} γλωσσικού στόχου).

Ακόμη, με το να πληροφορούνται από τον εκπαιδευτικό για το κίνημα το μεταϊμπρεσιονισμού στη ζωγραφική και για τα χαρακτηριστικά της τεχνοτροπίας που το προσδιορίζει⁵, όταν καλούνται να αποφανθούν τον τρόπο σύνδεσης των συνδυασμών χρωμάτων, των σχέσεων όγκων, της ισορροπίας σχημάτων και του τρόπου χρήσης της πινελιάς στο έργο με το προσωπικό ύφος του ζωγράφου⁶ -το οποίο απηχεί το εν λόγω κίνημα- (Β' κύκλος ανάλυσης του έργου – 5^η ερώτηση) εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. Το λεξιλόγιό τους καθιστούν εξίσου πλουσιότερο, όταν επιχειρηματολογούν για τον τρόπο που το χρώμα, οι γραμμές και η σύνθεση προσελκύουν την παρατήρηση και τη σκέψη (Γ' κύκλος ανάλυσης του έργου – 7^η ερώτηση), καθώς εδώ πληροφορούνται από τον δάσκαλό τους για τη σημασία της σύνθεσης (εκπλήρωση 8^{ου} γλωσσικού στόχου).

Τέλος, με το να διατυπώνουν την άποψή τους, προβαίνοντας στη διαδικασία απόδειξης της βασιμότητάς της, σχετικά με τον λόγο δημιουργίας της έκπληξης εκ μέρους του ζωγράφου

⁵ Ο Vincent Van Gogh ως εκπρόσωπος του μεταϊμπρεσιονισμού εξακολουθούσε να διατηρεί τις τεχνικές του Ιμπρεσιονισμού, ωστόσο επεδίωκε να προσδώσει μεγαλύτερο συναισθηματισμό στο έργο του (Χαραλαμπίδης, 2016).

⁶ Το στυλ/ύφος του καλλιτέχνη υποδηλώνεται από τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος «διαχειρίζεται» τα κύρια «εσωτερικά» εκφραστικά μέσα που έχει στη διάθεσή του (γραμμή, χρώμα, φως, χώρο και φόρμα), ώστε να επιτύχει την εναρμόνιση και τη σύνθεσή τους (Χαραλαμπίδης, 2016).



(Γ' κύκλος ανάλυσης του έργου – 1^η ερώτηση), με το να εξηγούν τον λόγο για τον οποίο οι δικές τους πηγές ενδιαφέροντος είναι σημαντικές για το έργο (Γ' κύκλος ανάλυσης του έργου – 2^η ερώτηση), με το να δίνουν μια απάντηση σε αυτό που δεν έχει ακόμη απαντηθεί χρησιμοποιώντας όσα στοιχεία έχουν συλλέξει μέχρι εκείνη τη δεδομένη στιγμή (Γ' κύκλος ανάλυσης του έργου – 3^η ερώτηση) αλλά και με το να στηρίζουν τη γνώμη τους αναφορικά με το τι είναι σημαντικό και τι επουσιώδες στο έργο (Γ' κύκλος ανάλυσης του έργου – 4^η ερώτηση), εξασκούνται στον τρόπο με τον οποίο πείθουν κάποιον, σε επίπεδο γραπτού λόγου, πως η άποψή τους είναι ορθή. Την ικανότητά τους να επιχειρηματολογούν, σε επίπεδο γραπτού λόγου, καλλιεργούν, επιπρόσθετα, όταν παραθέτουν στοιχεία που αποδεικνύουν αν υπάρχει ή όχι ισορροπία στο έργο (Γ' κύκλος ανάλυσης του έργου – 5^η ερώτηση) και που εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο το χρώμα, οι γραμμές και η σύνθεση προσελκύουν την παρατήρηση και τη σκέψη (Γ' κύκλος ανάλυσης του έργου – 7^η ερώτηση). Την ίδια δεξιότητα αναπτύσσουν, τέλος, όταν προτείνουν πιθανές λύσεις ως απάντηση στο βασικό ερώτημα που εξέφρασαν στο πλαίσιο του Α' κύκλου, προσπαθώντας να βρουν αποδεικτικά στοιχεία που καθιστούν αντικειμενική την απάντησή τους (Γ' κύκλος ανάλυσης του έργου – 9^η ερώτηση) αλλά κι όταν εκφράζουν τη γνώμη τους σχετικά με το πώς νιώθουν βλέποντας το έργο τέχνης (Δ' κύκλος ανάλυσης του έργου – 1^η ερώτηση) (επίτευξη 5^{ου} γλωσσικού στόχου).

2.3.3. Ενότητα 13: Μουσεία

Δραστηριότητα 1

Διδακτικά υλικά: χρώματα, 4 μεγάλα άσπρα χαρτόνια

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε 4 ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει από ένα βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας. Στην ομάδα Α ανατίθεται η ανάγνωση του βιβλίου *Το μυστικό του Δία* της Αγγελικής Βαρελλά, στην ομάδα Β η ανάγνωση του *10 μικροί διάλογοι για ένα μουσείο* της Έλσας Μυρογιάννη, στη Γ του *Μικρές ιστορίες του Μουσείου – Θησαυροί του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου* της Ντεκάστρο Μαρίας και του Βαλαβάνη Πάνου και στη Δ η ανάγνωση του βιβλίου *Ένα κουδούνι θυμάται...* της Ιωάννας Σαραβάνου. Στη διάρκεια της ανάγνωσης του βιβλίου που έχουν αναλάβει, τα μέλη της εκάστοτε ομάδας επιλέγουν ομόφωνα ορισμένες σκηνές, τις οποίες κατόπιν ζωγραφίζουν σε κοινό μεγάλο άσπρο χαρτόνι και, όσο προχωράνε με τη διαδικασία της ανάγνωσης, ενσωματώνουν στο ομαδικό καλλιτεχνικό τους δημιούργημα περισσότερες λεπτομέρειες (επίτευξη 1^{ου} στόχου αισθητικής ευαισθητοποίησης).

Η συνεργατική τους δράση προκειμένου να παράξουν έργο από κοινού, ως τεχνική βελτίωσης της κατανόησης των κειμένων, συνιστά την εκτύλιξη της δυνατότητας που έχουν να εφαρμόσουν αυτή την τεχνική σε όποιο βιβλίο διαβάζουν, πέραν των μη-λογοτεχνικών που χρησιμοποιεί αρχικά ο δάσκαλος (Paquette et al., όπ. αναφ. στο Gravalin & Maki, 2013). Η συνεργασία τους αυτή καλλιεργεί την ικανότητά τους, σε επίπεδο προφορικού λόγου, να επιχειρηματολογούν, να διατυπώνουν, δηλαδή, απόψεις στηρίζοντάς τες (Λογοθέτη, 2014; Μακρή-Μπότσαρη κ.ά., 2019), καθώς και να δίνουν και να λαμβάνουν με αποτελεσματικό τρόπο οδηγίες (Mandell, 2018) (εκπλήρωση 5^{ου} & 6^{ου} γλωσσικού στόχου). Στο πλαίσιο παροχής και λήψης οδηγιών, οι μαθητές μαθαίνουν βιωματικά τις συνθήκες χρήσης της υποτακτικής και της προστακτικής (εκπλήρωση 13^{ου} γλωσσικού στόχου).

Δραστηριότητα 2

Μόλις τα παιδιά τελειώσουν με την ανάγνωση της συγκεκριμένης λογοτεχνικής παραγωγής σχετικής με το θέμα που πραγματεύονται σε αυτή την ενότητα, αλλά και αφού προβούν σε ομαδική εικαστική σύνθεση που αποτυπώνει την εν λόγω θεματική ενότητα, στηρίζονται στο προϊόν της εικαστικής τους δράσης, προκειμένου να παράξουν και να οργανώσουν τις ιδέες



τους. Τις τελευταίες καταγράφουν τώρα ατομικά με τη μορφή διαγράμματος και τις εντάσσουν στην ακόλουθη παραγωγή επιχειρηματολογικού γραπτού λόγου (Andrzejczak et al., 2005). Το ζητούμενο στο πλαίσιο της είναι τα παιδιά να πείσουν τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για τη σπουδαιότητα που έχει η οργάνωση σχολικών εκδρομών σε μουσεία. Ουσιαστικά, λοιπόν, το τελικό εικαστικό προϊόν και το διάγραμμα λειτουργούν ως σκαλωσιές για την επικείμενη γραπτή τους έκφραση. Η χρήση της εικαστικής δημιουργίας ως προσυγγραφικής στρατηγικής κινητοποιεί τη γραπτή παραγωγή των παιδιών (Andrzejczak et al., 2005; Lok, 2014) αλλά και την εμπλουτίζει (Andrzejczak et al., 2005) με περισσότερες λέξεις, προτάσεις και ενότητες ιδεών (Norris et al., 1998). Έτσι, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους αλλά και εξασκούνται στο να πείθουν κάποιον, σε επίπεδο γραπτού λόγου, πως η άποψή τους είναι ορθή (επίτευξη 5^{ου} & 8^{ου} γλωσσικού στόχου).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrzejczak, N., Trainin, G., & Poldberg, M. (2005). From image to text: Using images in the writing process. *International Journal of Education & the Arts*, 6(12), 1–17.
- Caroll, L. (2006). *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* (Μτφ. Μ. Πάππ). Παπαδόπουλος.
- Gravalin, K., & Maki, K. (2013). *The effects of visual arts on reading comprehension of 3rd grade learners* [Unpublished master's degree thesis]. St. Catherine University.
- Lok, M. (2014). *Integrating the visual arts into writing: Effects on student learning and engagement* [Unpublished master's degree thesis]. Canada: University of Toronto.
- Mathieson, E. M. (2015). *The impact of creating visual arts on reading comprehension in third grade students* [Unpublished master's degree thesis]. St. Catherine University.
- Mandell, E. (2018). *Three art teaching strategies to support language acquisition and communication skill development in English language learners* [Unpublished master's degree thesis]. Moore College of Art & Design.
- Norris, E., Mokhtari, K., & Reichard, C. (1998). Children's use of drawing as a pre-writing strategy. *Journal of Research in Reading*, 21(1), 69–74.
- Trainin, G. (2011, August 20). *Visual art and reading comprehension*. Retrieved from <http://guytrainin.blogspot.com/2011/08/visual-art-and-reading-comprehension.html>
- Βάος, Α. (χ.χ.). *Εικαστική αγωγή*. Ανακτήθηκε από <http://iek-mytil.les.sch.gr/lib/wp-content/uploads/2017/10/vivlio-eikastikon.pdf>
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Εικόνα και δημιουργική γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. Μία διδακτική πρόταση* [Πρακτικά συνεδρίου]. Αθήνα: Δημιουργική Γραφή.
- Γρόσδος, Σ. (2017). *Εικόνα και δημιουργική γραφή: Έργα ζωγραφικής, εικόνες της λογοτεχνίας, κόμικς, φωτογραφίες*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γρόσδος, Σ. (2018). Οι ανατροπές στην αφήγηση σε κείμενα και εικονογραφήσεις λογοτεχνικών βιβλίων ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg. 649–659.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Εικαστικών (2003). Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Golder, C. (2003). Η γνωστική ανάπτυξη. Στο D. Gaona' h, & C. Golder (επιμ.), *Εγχειρίδιο ψυχολογίας για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης. 94–129
- Ιωαννίδου, Μ. (2018). Μια εικόνα ισούται με χίλιες λέξεις. Χίλιες λέξεις ισούνται με μία εικόνα; Ο ρόλος των μουσείων λογοτεχνίας στην ενδυνάμωση ή αποδυνάμωση της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, & Ε.



- Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg. 591–601.
- Καπουλίτσα, Θ., & Τρούλου, Φ. (2007, Ιούνιος 1–3). Η γλώσσα της τέχνης - η τέχνη της γλώσσας ή η συμβολή του εικαστικού έργου τέχνης στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της γλώσσας του παιδιού της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία* [Πρακτικά συνεδρίου]. Πάτρα.
- Λογοθέτη, Α. (2014). *Η γλωσσικά εδραιωμένη νοηματοδότηση έργων τέχνης από τα παιδιά στο πρώτο σχολείο* [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10889/8018>
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Τογαντζή, Π., & Σοφού, Ε. (2019). Διερεύνηση της ανάπτυξης του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις αξιοποίησης της εικαστικής τέχνης. *Ψυχολογία*, 24(1), 51–72. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.12681/psy_hps.22386
- Μέξη, Ε. (2013). *Οι καλλιτεχνικές μορφές ως θεμελιακά στοιχεία της επικοινωνίας και μαθησιακής διαδικασίας στον χώρο του νηπιαγωγείου* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Οικονόμου, Α. (2009). *Ανάπτυξη διδακτικού υλικού για την αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της περιγραφής* [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/14280;jsessionid=CE68A086CCC0DDB651EFE D8BFA0C2BB5>
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2011, 28 Φεβρουαρίου). *Ο επικοινωνιακός σχεδιασμός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος*. Ανακτήθηκε από <https://www.eduportal.gr/epikoinoniakh-glossa/>
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2004, Απρίλιος). Η αισθητική ευαισθητοποίηση στην υπηρεσία της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. *Μεθοδολογική προσέγγιση. Επιστημονικό Βήμα*, 3, 68–75.
- Φλώρου, Α. Α. (2006). *Τεχνοτροπίες εικονογράφησης: Οι εικονογραφικές προτιμήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας* [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/10132>

Παράρτημα

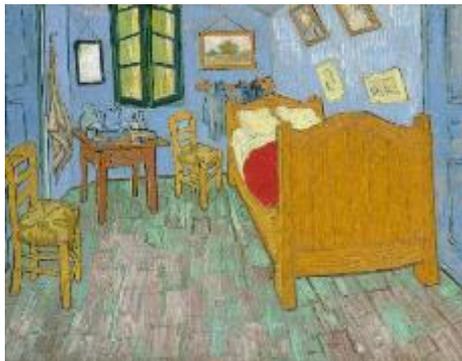


Εικόνα 1. Lewis, C. (2006). *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* (εικον. Anthony Browne). Παπαδόπουλος





Εικόνα 2. Claude Monet (1840-1926), *The Gare Saint-Lazare: Arrival of a Train*, 1876, λάδι σε καμβά, 83X101 εκ., Μουσείο Τέχνης, Παρίσι



Εικόνα 3. Vincent Van Gogh (1853-1890), *The Bedroom At Arles*, 1888, λάδι σε καμβά, 72.4X91.3 εκ., Εθνικό Μουσείο Van Gogh, Άμστερνταμ

Φύλλο εργασίας 1

Ημερομηνία:

Όνοματεπώνυμο:

Ομάδα:

Τίτλος λογοτεχνικού βιβλίου:

Εικονογράφος:

1. Περιγράψτε την εικόνα. Παρατηρήσατε κάτι το ιδιαίτερο ή κάτι που σας δυσκόλεψε προς το παρόν να το κατανοήσετε και να το ερμηνεύσετε; Προς τα πού προσανατολίζεται η ματιά μας, καθώς πρωτοαντικρίζουμε το έργο; Γιατί;
2. Προσδιορίστε τα χρώματα που σας άρεσαν περισσότερο. Πώς θα τα χαρακτηρίζατε, με βάση τα συναισθήματα που σας προκαλούν;
3. Ποιο είδος γραμμών κυριαρχεί στην εικόνα, οι ευθείες ή οι καμπύλες;
4. Χαρακτηρίστε τις πινελιές του εικονογράφου (π.χ. πλατιές, αυθόρμητες, λεπτές, προσεγμένες).
5. Αυτό που παρατηρείτε έχει κοινά χαρακτηριστικά με κάποια γνωστή σας εικόνα; Για ποιον λόγο νομίζετε ότι ο εικονογράφος ζωγραφίζει κατ' αυτόν τον τρόπο; Υπάρχει κάτι που αγαπά περισσότερο;
6. Διηγηθείτε γραπτώς, ο καθένας μόνος του, τη συνέχεια της ιστορίας.

Φύλλο εργασίας 2

Ημερομηνία:

Όνοματεπώνυμο:

Ομάδα:



Τίτλος ζωγραφικού έργου:

Καλλιτέχνης:

1. Περιγράψτε την εικόνα. Παρατηρήσατε κάτι το ιδιαίτερο ή κάτι που σας δυσκόλεψε προς το παρόν να το κατανοήσετε και να το ερμηνεύσετε; Προς τα πού προσανατολίζεται η ματιά μας, καθώς πρωτοαντικρίζουμε το έργο; Γιατί;
2. Προσδιορίστε τα χρώματα που σας άρεσαν περισσότερο. Πώς θα τα χαρακτηρίζατε, με βάση τα συναισθήματα που σας προκαλούν;
3. Ποιο είδος γραμμών κυριαρχεί στην εικόνα, οι ευθείες ή οι καμπύλες;
4. Χαρακτηρίστε τις πινελιές του καλλιτέχνη (π.χ. πλατιές, αυθόρμητες, λεπτές, προσεγγμένες).
5. Αυτό που παρατηρείτε έχει κοινά χαρακτηριστικά με κάποια γνωστή σας εικόνα; Για ποιον λόγο νομίζετε ότι ο καλλιτέχνης ζωγραφίζει κατ' αυτόν τον τρόπο; Υπάρχει κάτι που αγαπά περισσότερο;
6. Φανταστείτε και γράψτε, ο καθένας μόνος του, τι θα συνέβαινε αν ζωντάνευαν τα τρένα.

Φύλλο εργασίας 3

Ημερομηνία:

Ονοματεπώνυμο:

Τίτλος ζωγραφικού έργου:

Καλλιτέχνης:

A' κύκλος ανάλυσης του έργου

1. Παρατήρησε το έργο για 2-3 λεπτά. Κατάγραψε σε μορφή λεζάντας όσα παρατηρείς.
2. Με βάση αυτά που ήδη γνωρίζεις, διατύπωσε μερικά ερωτήματα για το έργο.
3. Συγκεκριμενοποίησε τώρα τα ερωτήματά σου, καταλήγοντας σε ένα βασικό ερώτημα.
4. Κάνε τώρα ένα διάλειμμα από την παρατήρηση, για 2-3 λεπτά, στρέφοντας την προσοχή σου κάπου αλλού. Επανερχόμενος στην παρατήρηση, κύκλωσε ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του έργου και διατύπωσε κι άλλες απορίες.

B' κύκλος ανάλυσης του έργου

1. Γράψε μια ιστορία που πιθανόν προκύπτει από την παρατήρηση. Χρησιμοποίησε, αν σε βοηθάει, ως αφορμή το ερώτημα: «Τι συμβαίνει εδώ;».
2. Αναζήτησε και κατάγραψε αντικείμενα που σου κινούν την περιέργεια λόγω της ιδιαιτερότητάς τους, όπως επίσης και συνδυασμούς χρωμάτων.
3. Κατονόμασε τα συναισθήματα που σου προκαλεί το έργο τέχνης.
4. Αναζήτησε τώρα την παρουσία ή απουσία κάποιου μηνύματος στους συμβολισμούς που σου προσέκλυσαν την προσοχή παραπάνω και γράψε το ενδεχόμενο αυτό μήνυμα.
5. Αναγνώρισε τώρα και σημείωσε συνδυασμούς χρωμάτων, ισορροπία σχημάτων, σχέσεις όγκων, τρόπο χρήσης της πινελιάς (πινελιές ήρεμες και προσεκτικές ή νευρώδεις). Πώς συνδέονται αυτά με το στυλ του ζωγράφου, το οποίο προσδιορίζει το κίνημα που εκφράζει το έργο;
6. Κύκλωσε τώρα μια ειδική περιοχή και μελέτησέ την με λεπτομέρεια. Ανάφερε τις παρατηρήσεις σου, εντοπίζοντας ίσως νέα μηνύματα ή ενισχύοντας αυτά που έχεις ήδη εντοπίσει.
7. Σημείωσε τώρα αν υπάρχει κάποιο στοιχείο υπερβολής στο έργο και κατάγραψέ το.
8. Πότε ολοκληρώθηκε το έργο; Σε ποιο μέρος ολοκληρώθηκε;



Γ' κύκλος ανάλυσης του έργου

1. Επίστρεψε σε αυτό που σου δημιούργησε εντύπωση. Γιατί πιστεύεις ότι ο καλλιτέχνης δημιούργησε αυτή την έκπληξη; Μόνο για να προκαλέσει; Ή μήπως υπάρχει κάποιος λόγος για την παρουσία της; Μήπως υπάρχει κάποιο μήνυμα; Πώς εντάσσεται μέσα στο έργο;
2. Επίστρεψε στις δικές σου πηγές ενδιαφέροντος (π.χ. ένα έντονο συναίσθημα, ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό) και εκφράσου ελεύθερα με αυτές, εξηγώντας τον τρόπο με τον οποίο ο καλλιτέχνης μεταδίδει αυτό που τον ενδιαφέρει, ποια είναι τα καλλιτεχνικά μέσα που ο ίδιος χρησιμοποιεί καθώς και τον λόγο που αυτό (συναίσθημα ή άλλο χαρακτηριστικό) είναι σημαντικό για το έργο.
3. Αναζήτησε τώρα αυτό που δεν έχει ακόμη απαντηθεί και προσπάθησε να δώσεις μια απάντηση με βάση όσα στοιχεία έχεις συλλέξει μέχρι τώρα. Μπορείς να αξιοποιήσεις τις δικές σου παρατηρήσεις αλλά και τις παρατηρήσεις των συμμαθητών/τριών σου.
4. Άλλαξε τώρα κάποια πράγματα στο έργο: ένα χρώμα, ένα υλικό, μετακίνησε ένα αντικείμενο, χρησιμοποίησε το δάχτυλό σου προκειμένου να κρύψεις ένα αντικείμενο. Εντόπισε τα στοιχεία που ενδυναμώνουν το έργο, σε σύγκριση με άλλα που μοιάζουν πιο αδύναμα. Μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο ο ζωγράφος ενισχύει κάποια ειδικά σημεία του έργου έναντι κάποιων άλλων, προσπαθώντας να σκεφτείς ποια επίδραση ασκούν πάνω στη μετάδοση των μηνυμάτων. Ως συμπέρασμα, γράψε τι είναι σημαντικό και τι όχι στο συγκεκριμένο έργο και γιατί.
5. Υπάρχει ισορροπία στο έργο; Εντόπισε τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του έργου μέσα από τα τεχνικά εικαστικά στοιχεία (συνδυασμοί χρωμάτων, ισορροπία σχημάτων κ.ά.) που σημείωσες σε προηγούμενο κύκλο ανάλυσης.
6. Μελέτησε τα μέρη που είναι ενισχυμένα και τον λόγο που χαρακτηρίζονται ως τέτοια, ώστε να μπορέσεις να απαντήσεις στο ερώτημα: «Τι συμβαίνει εδώ;».
7. Με ποιον τρόπο πιστεύεις ότι το χρώμα, οι γραμμές και η σύνθεση προσελκύουν την παρατήρηση και τη σκέψη;
8. Τοποθέτησε τώρα την παλάμη σου πάνω στην περιοχή του έργου που σου προκαλεί εντύπωση, που είναι κατά τη γνώμη σου αδιευκρίνιστη ή είναι για εσένα ενοχλητική ή που κατά την άποψή σου είναι ένα δευτερεύον στοιχείο στο έργο και παρατήρησε τι συμβαίνει ως προς την ποιότητα του έργου. Κατάγραψε τις παρατηρήσεις σου. Τι ανακαλύπτεις;
9. Κάνε τώρα πιο σαφές το βασικό σου ερώτημα (το οποίο διατύπωσες σε προηγούμενο κύκλο ανάλυσης) και προσπάθησε να δώσεις μια απάντηση, με βάση όσα βίωσες μέχρι εδώ. Γράψε ένα κείμενο, όπου θα προτείνεις πιθανές λύσεις σε αυτό το ερώτημα. Προσπάθησε να βρεις αποδεικτικά στοιχεία που καθιστούν αντικειμενική την απάντησή σου.

Δ' κύκλος ανάλυσης του έργου

Διερωτήσου: «Τι νιώθω τελικά βλέποντας αυτό το έργο τέχνης;». Αξιοποιώντας όσα βίωσες στους προηγούμενους κύκλους ανάλυσης του έργου, γράψε ένα κείμενο όπου στην πρώτη παράγραφο θα ξεκινήσεις με τη φράση: «Πριν παρατηρήσω το έργο νόμιζα ότι...» και στη δεύτερη με τη φράση: «Μετά την παρατήρησή μου και τη συζήτηση με τους συμμαθητές μου πιστεύω ότι...».

